

# MÉRÉS, ÉRTÉKELÉS, VIZSGÁZTATÁS AZ ESZTERHÁZY KÁROLY FŐISKOLA GYAKORLATÁNAK TÜKRÉBEN

**Szerző: Kis Ivett, pedagógia szak**

**Konzulens: Kovács László, főiskolai tanársegéd**

*(Pedagógia, Pszichológia, Közművelődési és Könyvtártudományi  
Szekcióban III. helyezés)*

## 1. BEVEZETÉS

Ebben a tanulmányban középpontba állítjuk az értékelés, osztályozás funkciójának kialakulását, annak neveléstörténeti körülhatároltságát. Nagyon fontos ugyanis, hogy napjaink korszerűsítési törekvései során világosan lássuk, milyen társadalmi igényekből, a pedagógia milyen gyakorlatából és mikor alakult ki szükségszerűen a határozott, egyértelműbb értékelési forma, az összegző jellegű, számszerű osztályozás.

A pedagógiai tevékenység egyik kulcsmozzanata az értékelés. A Pedagógiai Lexikon a következő képen írja le az értékelés fogalmát: „*a tanulói teljesítmények mennyiségi és minőségi jellemzőinek elemzése és összegzése, más szóval minősítés...*”<sup>1</sup>

Az értékelés és osztályozás azonos fogalomrendszerbe tartoznak. Az osztályozás: az iskolai értékelés alapvetően fontos formája: érdemjegyekkel, osztályzatokkal való értékelés. Az ellenőrzés és értékelés átszövi a tanítás – tanulás folyamatát. Magába foglalja a tanulók értékeléséről az iskola értékelésén keresztül az oktatási rendszerek értékeléséig a pedagógiai értékelés minden szintjét.

Az ellenőrzés és értékelés a tanítási-tanulási folyamatban visszacsatolásként fogható fel. „Didaktikai értelemben feladat, melyet a tanár és a tanuló közös tevékenységgel old meg a tanítási-tanulási folyamatban. Nevelésméleti értelemben módszer, mely a feladatok rendszeres, hibátlan, színvonalas teljesítésének biztosítására szolgál. Az ellenőrzés és értékelés személyiség-

---

<sup>1</sup> Nagy Sándor: Pedagógiai Lexikon. Budapest, Akadémia Kiadó 1978. 389. p.

formáló hatását csak akkor tölti be, ha együttesen alkalmazzuk és pedig kellő tervszerűséggel, rendszerességgel, következetességgel.”<sup>2</sup>

A tanítási-tanulási folyamat eredményessége érdekében a tanulói teljesítményeket rendszeresen és folyamatosan ellenőrizni kell.

Az ellenőrzés és értékelés tárgyát a tanulók szóbeli, írásbeli, gyakorlati teljesítményei, illetve különböző magatartásbeli megnyilvánulásai képezhetik.

A módszer, amit a vizsgálathoz alkalmaztam: kérdőív volt. A kérdőívet az Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi, Természettudományi, Gazdaság- és Társadalomtudományi Karán dolgozó tanárok és e Karokon tanuló diákok töltötték ki.

A kutatás célja, hogy választ kapjunk arra, hogy a tanárok értékelését befolyásolja-e személyes kapcsolata diákjával és/vagy különböző szociálpszichológiai tényezők hatással vannak-e a döntésére.

A diákok oldaláról azt kutattam, hogy mennyire tartják a számonkéréseket igazságosnak, reálisnak, hogy a számonkérés eredménye és a tanár-diák kapcsolat között van-e összefüggés ezeken kívül, hogy az osztályozás alapja nem csak a tanuló tudása lehet.

Ahogy Dr. Démuth Ágnes mondta: „*Minden pedagógusnak legalább annyit illik tudni erről a témáról, amennyit a pedagógiai és a pszichológiai szakirodalom „alapkönyvei” írnak.*”<sup>3</sup>

## 2. ELMÉLETI ÁTTEKINTÉS

### 2. 1. Történeti visszatekintés

Az oktatómunka eredményességének kérdései régóta foglalkoztatják az embereket. Neveléstörténeti érdekességgé vált tartják számos, az időszámításunk előtt már jó kétezer évvel Kínában szigorú vizsgáztatásnak vetették alá az állami tisztségviselők korábbi ismeretszerzésére alapozott szakértelmét.

Az értékelés történeti geneziséét áttekintve elsősorban *Comeniust* (1592–1670), az újkori neveléstörténet első nagy alakját kell megemlíteni. Mikor látta a korabeli iskoláknak az eredménytelenségét – amely többnyire a meghatározatlan tananyagból származott – megkövetelte, megszervezte az osztályrendszert, a tanórarendszert és a tanévet. Határozott tananyagot követelt, és elsőként ismerte fel a tanterv, tanmenet szükségességét, fontosságát. Ter-

---

<sup>2</sup> Bodosi Béla–Gombocz Gábor–Tóth Eszter–Pásztor Júlia–Kovács Kálmán: A tanulmányok ellenőrzése és értékelése különböző felsőoktatási intézményekben végzett felmérések alapján. Budapest, Új Pedagógiai Közlemények 1999. 63. p.

<sup>3</sup> Dr. Démuth Ágnes: Az értékelő megnyilatkozásokról. Szeged, Módszertani közlemények 2004. 5. sz. 198. p.

mészetesen a határozott tantervi anyag megvalósításáig, általánossá tételéig, amely alapot ad, lehetőséget kínál az értékelés-osztályozás számára, még évszázadokig várni kell, de különböző formákban nyomon követhető a folyamat.

Először Poroszországban szerveztek érettségi vizsgálatot a XVIII. sz. végén az uralkodó osztály művelődési monopóliumának megvalósítása érdekében. Ausztriában, az 1849-ben kiadott „*Organisationsetwurf*” honosította meg az érettségit, amelynek hatályát kiterjesztették Magyarországra is. (Hazánkban, 1851-ben tartották az első érettségi vizsgálatot.) Az érettséginek kettős funkciója alakult ki: a felsőfokú tanulásra jogosító, valamint a középiskolát lezáró szerep.

Magyarországon a tanulmányi előmenetel értékeléséhez a kiindulási alapot az *I. Ratio Educationis* (1777) rendelkezései között többféle formában találjuk. Egyik formája a „magasabb osztályba lépés”, amit a tantestület együttesen döntött el. A *II. Ratio Educationis* (1806) részletesebben foglalkozik az értékeléssel. 1848-ban használják először az „osztályzat” kifejezést. Az „*Organisationsetwurf*”-ban már megjelenik a bizonyítványszemlélet, tantárgyanként értékeli az előmenetelt, osztályrangsorban kifejezve az egyének teljesítményét.

Európa-szerte a XIX. század második felében történt jelentős változás a tanulmányi munka értékelésében. A társadalom részéről felmerült az igény – amely összefüggésben van az 1865–1900 közötti technikai és tudományos fejlődés lökészerű és nagyarányú előrehaladásával – ez hozta létre a kötelező oktatás bevezetését, a középiskolai hálózat bővítését. Ezen alapon jött létre, alakult ki, az országos közoktatási rendszer, a kötelező népoktatás, a középiskolák bővítése. A középiskolában, polgári iskolában tehát a XIX. század második felétől a tantárgyak szerinti teljesítmény mérőeszközként az osztályzat bevonul a neveléstörténetbe, az iskolai gyakorlatba Európa számos országához hasonlóan.

A reform iskolákban az osztályozás az azt helyettesítő megoldások szempontjából érdekes számunkra. Nagyon színes nemzetközi mozgalom volt már keletkezése idején is és az, ma is. Napjainkban is széles körben ható, nagy hagyományokkal rendelkező irányzatai a Montessori, Dalton-terv, Waldorf, Freinet, Jenaterv.

„A *Montessori iskolában* – melyet *Maria Montessori* (1870–1952) hozott létre – nincsenek számszerűsített érdemjegyek, felülről való értékelés helyett közös megbeszélésen alapuló, a rövid távú terveket is magába foglaló helyzetelemzést használatos.”<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Németh András–Ehrenhard Skiera: Reformpedagógia és iskola reformja. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999. 109–128. p.

„*Rudolf Steiner* (1861–1925) nevéhez fűződik a *Waldorf iskola*. Itt sincsen osztályozás, helyette szóbeli értékelés zajlik, többek között személyre szólóan, verses formában. Buktatás sincsen.”<sup>5</sup>

„*Helen Parkhurst–Dalton terve* alapján létrejött iskolában nincs osztályozás. Minden gyermekről külön füzetet vezet a pedagógus, amiben leírja a tanuló tempóját, munkavégzési sajátosságait. Januárban és júniusban összegzést készítenek, ez a feljegyzés a szülők számára is érthető.”<sup>6</sup>

„*Jenaterv* a thüringiai egyetem iskolai koncepciója és *Peter Petersen* (1884–1952) nevéhez fűződik. Petersen elutasította az osztályozást, a vizsga illetve a minősítés korábbi rendszerét is, azt mondta, hogy ezek a formák a büntetés területéhez tartoznak. Ebben az iskolában írásos jellemzés volt, amely a személyiségfejlesztés összes lényeges területére kiterjed.”<sup>7</sup>

Az alternatív iskolákban a teljesítménykényszert és a versengés minden fajtáját elutasítják. Nem használják az érdemjegyeket és a hagyományos bizonyítvány által történő értékelést sem.<sup>8</sup>

A neveléstörténet vázlatos felidézése alapján is látható, hogy az osztályozással, értékeléssel szemben támasztott igények a XIX. század második felétől lényegesen megnöttek.

## 2. 2. A pedagógiai értékelés tartalma

A pedagógiai értékelés elméleti és gyakorlati kérdéseivel nem túlságosan régóta foglalkoznak a pedagógiai szakírók.

A korai harmincas években megkezdte működését a „chicagói egyetemen *Ralph W. Tyler*, akit a szakma mindmáig a pedagógiai értékelési gyakorlat megalapítójának”<sup>9</sup> tekintenek. Munkája során nemcsak a tanulók kognitív teljesítményeire terjedt ki a figyelme, hanem az ezeket nagymértékben befolyásoló szociális jellemzőkre is. Tyler szerint a pedagógiai értékelés lényege annak kimutatása, hogy valamely program céljai és a tanulóknak a program hatására bekövetkezett változások milyen viszonyban állnak egymással. (Ez a kongruencia-tétel.) *Benjamin S. Bloom* ebből a gondolatból kiindulva dolgozta ki a kognitív követelményrendszerét azzal a céllal, hogy az értékelés érvényességét és megbízhatóságát növelje. *Michael Scriven* vezette be a

---

<sup>5</sup> Németh András–Ehrenhard Skiera (1999): i. m. 130–153. p.

<sup>6</sup> Németh András–Ehrenhard Skiera (1999): i. m. 155–176. p.

<sup>7</sup> Németh András–Ehrenhard Skiera (1999): i. m. 175–199. p.

<sup>8</sup> Németh András–Ehrenhard Skiera (1999): i. m. 240–242. p.

<sup>9</sup> Mihályi Ildikó: Helyzetjelentés a teljes körű pedagógiai mérések nemzetközi gyakorlatából. Új Pedagógiai Szemle, 2002. 1. sz.

pedagógiai értékelés szótárába és gyakorlatába a diagnosztizáló, a formatív és a szummatív értékelés fogalmát.

Hazánkban az első átfogó pedagógiai értékelési tárgyú művet *Kemény Gábor* írta. 1934-ben jelent meg *Iskolai értékelés és kiválasztás* című munkája, melyben az iskolában meghonosított osztályozás gyakorlata ellen gyűjtött szociológiai, pszichológiai és pedagógiai érveket. A kérdés az volt, hogy az osztályozás rendszerével, formájával adott időben képes-e az iskola a tanulókat képességeik szerint értékelni, a társadalom pedig ennek megfelelő helyre tudja-e állítani őket, továbbá igazságos alapon történik-e a szelekció. Ez utóbbi elvet vonta kétségbe Kemény Gábor a két világháború között.<sup>10</sup>

A hatvanas évek után legátfogóbban *Kiss Árpád* és *Szokoloszy István* foglalkozott a pedagógiai értékelés különböző elméleti és gyakorlati kérdéseivel.

Kiss Árpád több tanulmányában, sokoldalú megvilágításba mutatja be annak szükségességét, hogy az iskolának célokat kell kitűzni, ezek elérésére módszereket alkalmazni, végül, pedig pontos eszközrendszerrel mérni, hogy ki és mit valósított meg a célokból.<sup>11</sup>

*Báthory Zoltán* szerint: „Azt a műveletsort nevezzük értékelésnek, amikor a tanítási-tanulási eredményéből kiindulva keresünk összefüggéseket a tanítás céljai (követelményei), a folyamat és a tanítás-tanulás résztvevői, a tanulók között.”<sup>12</sup>

Gyakran előfordul, hogy az értékelés és az ellenőrzés fogalmát szinonimaként használják. Az ellenőrzés általában megelőzi az értékelést.<sup>13</sup> Az ellenőrzés az értékelés részművelete. Nem történhet ellenőrzés, értékelés nélkül, de fordítva sem lehetséges, az értékelést meg kell előznie az ellenőrzésnek. Az értékelés egy hosszú és bonyolult folyamat részeredményét vagy végeredményét viszonyítja a célokhoz, míg az ellenőrzés jellegzetes módon rövidtávú és viszonylag egyszerű „értékelés”.

### 2. 3. Megítélés, becslés, mérés

A mennyiségi értékelésnek különböző fokozatai vannak és ezek, különböző sajátosságokkal rendelkeznek. A minőségi és mennyiségi értékelés közötti átmenetet képviseli a *megítélés*<sup>14</sup>. Megítéljük, hogy az értékelt sze-

<sup>10</sup> Kemény Gábor: *Iskolai értékelés és osztályozás*. Budapest 1934.

<sup>11</sup> Kiss Árpád: *Az iskolai teljesítmények mérésének és értékelésének indoklása*. Magyar Pedagógia 1–2. sz. 1973.

<sup>12</sup> Báthory Zoltán: *Tanulók, iskolák, különbségek*. Budapest, OKKER Kiadó 1992. 223. p.

<sup>13</sup> Báthory Zoltán: *Tanulók, iskolák, különbségek*. Budapest, OKKER Kiadó 1997. 225. p.

<sup>14</sup> Golnhofer Erzsébet–M. Nádasi Mária–Szabó Éva: *Készüljünk a vizsgáztatásra*. Budapest., Korona Kiadó Kft., 1993. 18. p.

mély viselkedése, teljesítménye, valamilyen sajátossága elérte-e egy többé-kevésbé rögzített mértéket.<sup>15</sup>

„Ha az értékelendő személyiségjegyeit, viselkedését, teljesítményét egy skálán próbáljuk elhelyezni, a skála fokaival fejezzük ki a meglévő személyiségjegyek, a viselkedés, a teljesítmény színvonalát, akkor közeledünk a mennyiségi értelmezéshez, *becslést* végzünk.”<sup>16</sup> Azért beszélünk még csak közelítésről, mert nincs lehetőség arra, hogy egy ilyen skálát hozzámérjünk ezekhez a tulajdonságokhoz. Csak az általunk elképzelt skálán helyezzük el gondolatban ezeket.

Az iskolában alkalmazott ötjegyű osztályzat egy ötfokú skála, amely a tanár képzeletében egy mértékrendszernek felel meg, és ehhez viszonyítja a tanulók teljesítményét. Sok gond származik abból, hogy a mérték nem szigorúan, pontosan rögzített, gondoljunk csak az osztályozásban felmerülő szubjektivitásra és relativitásra.

*Mérés* esetén sokkal pontosabb az értékelés. A mérést úgy végezzük, hogy egy mérőeszközön rögzített skálát hozzámérünk egy megvizsgálandó tulajdonsághoz.

A pedagógiai értékelésben elég nehéz eljutni erre a szintre, hiszen számos olyan személyiségjegy, viselkedés, teljesítmény van, amelyhez nagyon nehéz illetve mai ismereteink alapján nem tudunk mérőeszközt készíteni. A személyiségelméletek, a tanuláselméletek és a mérésmethodika fejlődésével új lehetőségek nyílnak a pedagógiában a mérés alkalmazására is.

A pedagógiai mérések tipikus eszköze a teszt, amelyben a megvizsgálandó tulajdonságot kipróbáljuk úgy, hogy a tanulót feladathelyzetbe hozzuk, és e feladatok megoldása alapján értékeljük a megvizsgálandó tulajdonságot.

## 2. 4. A pedagógiai értékelés metodológiai alapjai

A pedagógiai értékeléshez szükséges adatokat különböző módszerek segítségével gyűjthetjük össze, ilyen például a megfigyelés, a feleltetés, a vizsgáztatás, a feladatlapos felmérés, a tantárgyteszttel végzett felmérés, a kérdőíves kikérdezés. A társadalomtudományokban a vizsgálat céljával kapcsolatban két feltétel teljesülését várhatjuk el:

- a *validitás* (érvényesség)
- a *reliabilitás* (megbízhatóság)

---

<sup>15</sup> Csapó Benő (1997): A tanulói teljesítmények értékelésének mérési módszerei. In: Pócze Gábor (szerk.): A közoktatási intézmények tevékenységének tervezése és ellenőrzése. Budapest, OKI. 97. 111. p.

<sup>16</sup> Golnhofér Erzsébet–M. Nádasi Mária–Szabó Éva (1993): i. m. 18. p.

A *validitás* rendkívül összetett, bonyolult problémája a mérésnek. Annak bizonyítását jelenti, hogy az adatgyűjtés vagy a mérés ténylegesen arra a célkategóriára irányul, amelynek vizsgálatát az értékelő maga elé tűzte.<sup>17</sup>

A *reliabilitás* azt jelenti, hogy ugyanannak a dolognak az ismételt mérése ugyanazt az eredményt adja.<sup>18</sup>

## 2. 5. Értékelési funkciók

Hosszú út vezet egy értékelési probléma felmerülése és annak szakszerű megválaszolása között. A tervezés során először dönteni kell az értékelés céljáról, funkciójáról.

1967-ben jelent meg Amerikában *Michael Scriven* munkája, ami szerint három értékelési funkciót különböztethetünk meg: helyzetfeltáró, vagyis *diagnosztikus* értékelést, a tanulási folyamatot fejlesztő-formáló vagy *formatív* értékelést és a relatív végállapot eredményeinek megállapítását szolgáló lezáró-minősítő vagy *szummatív* értékelést.<sup>19</sup>

A *diagnosztikus értékelés* – Scriven és Bloom eredeti elgondolása szerint – a tanár tájékozódását szolgálja valamely nagyobb tartalmi-tematikus egység tanításának megkezdése előtt. Az értékelés célja a tanuló előzetes tudásának feltárása.

„Elsősorban besorolási döntéseket alapozhatunk meg, főként annak érdekében, hogy döntsünk az egyénre, illetve a csoportra szabott nevelési-oktatási stratégiáról.”<sup>20</sup>

A *formatív értékelés* a tanítás-tanulási folyamat állandó kísérője, célja az eredményes tanulás elősegítése. Eredendően nem ítélezés vagy minősítés, hanem a tanulási hibák és nehézségek differenciált feltárása a cél, amely lehetővé teszi a javítást és a pótlást. A formatív értékelés elsősorban tudáselemekre, rész tudásra irányul és nem a tudás nagyobb, komplex egységeire.

A *lezáró-minősítő értékelés* a tanulási folyamat nevezetes szakaszainak a befejezésekor alkalmazzák. A minősítő értékelésben globális képet próbálunk adni a tanulóról, azt próbáljuk kifejezni, hogy egy-egy tanulási periódus végén milyen mértékben tett eleget a tanuló a tanulási követelménynek.

Tehát a háromféle értékelési funkció sajátosságait abban foglalhatjuk össze, hogy a szummatív értékelés a záró minősítés, a kategorizálás feladatait látja el, a formatív értékelés a folyamat közben végzett irányítást, segítsé-

---

<sup>17</sup> Báthory Zoltán (1997): i. m. 228. p.

<sup>18</sup> Báthory Zoltán (1997): i. m. 232. p.

<sup>19</sup> Báthory Zoltán (1997): i. m. 234–236. p.

<sup>20</sup> Vidákovich Tibor: *Diagnosztikai pedagógiai értékelés*. Budapest, Akadémia Kiadó 1990. 231. p.

tűzi ki célul, a diagnosztikus értékelés, pedig a döntést, a beavatkozás, a fejlesztés előtti, strukturált tartalmi elemzést szolgálja (1. táblázat).

A hazai gyakorlatban ritka a diagnosztikus értékelés, háttérbe szorul a formatív értékelés, és többféle zavart okoz a három értékelési funkció összekeveredése.<sup>21</sup>

## 2. 6. Az iskolai értékelés ellentmondásai

A megbízhatóság szempontjából az iskolai értékelésben, főleg az osztályozásban két alapvető ellentmondás van:

- a) az értékelő személyen belüli dilemma (szubjektív-objektív probléma)
- b) az értékelési szituációban rejlő ellentmondás (relatív-objektív értékelés)

A *tanárok szubjektív értékelésében* részben az előítéletes állapot, részben külső befolyásoltságra vezethető vissza.<sup>22</sup> Ezen okok nem hatnak tudatosan, hanem a nem tudatos, latens módon. Kutatások kimutatták, hogy a tanárok értékelését befolyásolja a tanulók családi háttere, tanulók korábbi eredménye, neme.

A másik ellentmondás a *relativizmusban* foglalható össze.<sup>23</sup> A tanári értékelés a mindenkor osztályzatokhoz idomul. (a „jobb” osztályzatokban szigorúbb, a „gyengébb” osztályzatokban liberálisabb.)

Felmerül a kérdés, hogy hogyan lehetne a szokásos módszerekkel ezt a sokféle, nagyon eltérő tanulót objektívan értékelni?

Sok esetben nem is veszünk tudomást a relatív értékelésről, mert nincsen olyan mércénk, amellyel objektív és megbízható összehasonlításokat végezhetnénk. Ennek fő oka az, hogy sok tanárban nem alakult ki a teljesítmény iránti érzékenység.

Érdeemes elgondolkozni a relatív értékelés lehetséges következményein. Sok tanár szenved az értékeléstől, és szívesen változtatna ezen. Szokolszky István már 1964-ben leírta, hogy az értékelés nem korlátozható az osztályozásra. Egyre inkább tapasztalható, hogy a tudás helyett a jó osztályzatok megszerzése lett a cél. A szülőket nem az érdekli, hogy mit tanulnak a gyerekeik, hanem az, hogy milyen jegyet kapnak.

A tanulók igazságos és objektív értékelését egy differenciált, a személyiség sokoldalú fejlesztését szolgáló értékelési rendszertől várhatjuk.

Azt kellene megérteni, hogy hogyan lehet egy tanár egyszerre szigorú és objektív a szummatív értékelésben, illetve türelmes, megengedő a formatív

<sup>21</sup> Falus Iván (szerk.): Didaktika. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1998. 401. p.

<sup>22</sup> Báthory Zoltán (1997): i. m. 239. p.

<sup>23</sup> Báthory Zoltán (1997): i. m. 239. p.



értékelésben. Didaktikai szemléletünknek megfelelően arról is kellene gondoskodni, hogy az értékelés differenciált, azaz egyénre szóló legyen.

## **2.7. Az osztályozással kapcsolatos jelenlegi problémák**

Az előbbi fejezetben áttekintettük az értékelés ellentmondásait. Most pár mondatban áttekintjük, hogy milyen problémák lépnek fel jelenleg az osztályozásban.

Először is fontos leszögezni, hogy az értékelés nem azonos az osztályozással, hanem annak csupán egyik módja akkor is, ha az értékelési módok közül erről beszélünk legtöbbször.

Az utóbbi években fellángolt a vita az osztályozásról.

A következő problémákat fogalmazza meg ma leggyakrabban a szakirodalom:

– *Fejlődés-lélektani szempontok:*

Az iskolába lépő gyermek nem tudja teljesítményét és személyiségét elkülöníteni. A teljesítményére kapott osztályozást ezért személyiségére is vonatkoztatja, ennek következményei kihatnak későbbi életére is.

– *Pedagógia-lélektani szempontok:*

Az osztályozás gyorsan elvezethet a tudásért való tanulástól a jegyekért való tanuláshoz. (Lásd főiskolán az ösztöndíj megszerzése.)

Az osztályozással kapcsolatos féltelmek, izgalom a pszichológiai túlterhelés egyik fontos okát képezik.

– *Szociálpszichológiai szempontok:*

Tanuló neve, társadalmi háttere, tanár-tanuló aktuális állapota...

– *Mérés-metodikai szempontból:*

Ugyanazt a teljesítményt a különböző tanárok másképpen osztályozzák.

Ugyanaz a tanár ugyanazt a teljesítményt különböző időpontokban különböző jegyekkel értékelheti.

Az osztályon belüli viszonyítási rendszer miatt a jegyek osztályon kívül nem összehasonlíthatók.

– *Pedagógiai szempontból:*

Az osztályozás öt foka a személyiség, személyiségfejlődés különböző dimenzióinak csak szegényes, leegyszerűsítő értékelésére alkalmas.

Az osztályzat nem segít tartalmilag a teljesítményig, a változásig vezető út elemzésében.

Az osztályozás nem tartalmaz elegendő segítő információt a továbbképzéshez.

Ha ezeket végigolvassuk, akkor érdemes végiggondolnunk, hogy ragaszkodnunk kell-e az osztályozáshoz, mint iskolai élet egészét, az elsajátítás

hétköznapi és vizsgák alkalmait egyaránt meghatározó megoldáshoz.<sup>24</sup> De ez egy másik dolgozat témája is lehetne.

## 2. 8. Vizsga, vizsgáztatás

„A jó szándék kevés,  
Több kell, az értelem.”  
(Váci Mihály)

Ez az idézet tömören összefoglalja azt, amivel ebben a részben foglalkozni fogok.

*A vizsga nem felelés.* A vizsgáztatás a tantárgyi tudás értékelésének régóta használatos módja, amely minőségileg különbözik az összes többi értékelési formától.

A diákok teljesítményét a vizsgán több minden is befolyásolhatja, amik visszavezethetők a kisgyermek korig. Fontos a szülő-gyermek kapcsolat, a tanár-diák viszony, a társak elismerése és szeretete.

A teljesítmény szempontjából alapvető jelentőségű, hogy fejlett képességekkel és tárgyi ismeretekkel rendelkezzen egy gyerek. Ezt szokták intelligencia néven összefoglalni.

Azt, hogy a diák vizsgahelyzetben mennyire tud megfelelni, milyen szociális érettséggel rendelkezik, legalább olyan nagymértékben befolyásolja sikerességét, mint egyéb szellemi képessége.

Fontos, hogy a diák eléggé motivált legyen. Kozéki Béla háromdimenziós rendszerét használjuk a vizsgát befolyásoló tényezők összefoglalásául.<sup>25</sup>

*Az affektív dimenzió faktorai:*

- meleg érzelmi kapcsolat a szülővel,
- azonosulás a tanárral,
- a társakkal való összetartozás vágya.

*A kognitív dimenzió faktorai:*

- a független, önálló megismerés igénye,
- tudásvágy, kompetenciaszükséglet,
- érdeklődés.

*A morális dimenzió faktorai:*

- lelkiismeret, bizalom és önbecsülés igénye,
- rendszükséglet,
- felelősségtudat.

---

<sup>24</sup> Golnhofer Erzsébet–M. Nádas Mária–Szabó Éva (1993): i. m. 45–47. p.

<sup>25</sup> Golnhofer Erzsébet–M. Nádas Mária–Szabó Éva (1993): i. m. 24–25. p.

Ezek a tényezők összefüggenek egymással. Ezek mind befolyásolják a teljesítményt és a vizsgákon nyújtott teljesítményt.

## 2. 9. Az értékelők

Végül, de nem utolsósorban róluk is beszélnünk kell. Az értékelést nagyon sokan végezhetik, hiszen sokféle változata és funkciója lehet.

Minden értékelőnek, így vizsgáztatónak is „*ki kell alakítania saját értéke, illetve vizsgáztató szerepfelfogását*”<sup>26</sup> saját pedagógus szerepfelfogásához igazodva. A vizsgáztató szerepfelfogás kialakítása/kialakulása egy hosszabb, soha le nem záruló folyamat. Alakulásában fontos szerepe van annak, hogy az értékelő egyrészt igyekszik megismerni tágabb és szűkebb környezetének elvárásait az értékelővel kapcsolatban, másrészt információit ütközteti saját elképzeléseivel, tapasztalataival, ismereteivel és személyiségében rejlő lehetőségekkel.

Az értékelők felelősségének és döntési jogköreinek meghatározása ugyancsak alapfeltétele annak, hogy az értékelők megfelelően tudják értelmezni, felépíteni elképzeléseiket saját értékelő szerepükről.<sup>27</sup>

### 2. 9. 1. Az értékelőket befolyásoló szociálpszichológiai tényezők<sup>28</sup>

Ezek a következők lehetnek:

*Implikált személyiségelméleti modell:*

A tapasztalataink alapján van egy hipotézisünk bizonyos tulajdonságok együttjárásáról. Például az gondoljuk, hogy aki kedves, az feltehetően okos és türelmes.

*„Holdudvar hatás”:*

Azt a jelenséget nevezzük így, amikor egy személyről pozitív információt kapunk, vagy vele ilyen viszonyba kerülünk. Ez az élmény mindegy bevilágítja az összes többi róla szerzett vagy feltételezett információt.

*Beállítódás az észlelésben:*

Mindenki tudja, hogy az első benyomás milyen fontos, illetve milyen erős hatással lehet az utolsó információnak. Ha az első néhány vizsgázó gyenge teljesítményt nyújt, az előidézheti, hogy az értékelő átviszi elégedetlenségét a következő felelő értékelésére is.

<sup>26</sup> Golnhofer Erzsébet–M. Nádasi Mária–Szabó Éva (1993): i. m. 11. p.

<sup>27</sup> Golnhofer Erzsébet–M. Nádasi Mária–Szabó Éva (1993): i. m. 12. p.

<sup>28</sup> Golnhofer Erzsébet–M. Nádasi Mária–Szabó Éva (1993): i. m. 38–41. p.

#### *Kategorizálás:*

Az információfeldolgozás és -tárolás megkönnyítése érdekében sok-sok tapasztalat alapján hozunk különböző kategóriákat. Ilyen például a „magolós”, a jó gyerek”... Ez addig jó, míg nem akadályozza az értékelőt abban, hogy észrevegye elvárásainak ellentmondó tulajdonságokat.

Itt kell megemlíteni az előítéletesség problémáját is, ami sokkal rosszabb, mint a kategorizálás, mert hamis általánosításokon nyugszik.

#### *Pygmalion-effektus:*

*Észrevették, hogy azok a gyerekek, akiktől a pedagógus többet vár el valamilyen előzetes információ vagy tapasztalat alapján, azok valóban jobban is teljesítenek.*

#### *Kognitív diszsonancia:*

Ez kellemetlen feszültséggel járó állapot, melyet akkor érez az értékelő, ha tudatában két tartalom ellentmondásba kerül. Például: „én olyan ember vagyok, aki nem szeret fájdalmat okozni másoknak”, és közben „én közvetlen fájdalmat okozom egy gyereknek, hiszen elégtelent adtam a feleletére”. Ezt az érzést hamar szeretné megszüntetni, ilyenkor jön például „nem én tehetek róla, hiszen ő nem tanult”. A feszültség pillanatok alatt elmúlik, de napokig nem hagyja nyugodni.

Ezzel végül is, a pszichológiai jelenségeket is áttekintettük. A vizsgahelyzet összetett szituáció, és nemcsak a gyereket teszi próbára. Az érkező/vizsgáztató is vizsgázik minden egyes értékelésnél/vizsgán.

### **3. A KÉRDŐÍVES FELMÉRÉS TANULSÁGAI**

A vizsgálat módszerének a kérdőíves felmérést választottam. A vizsgálatban résztvevő személyek az Eszterházy Károly Főiskola tanárai és nappali tagozatos hallgatói, akik a kérdéseket önkéntesen és nevük megadása nélkül válaszolták meg.

Az eredeti kérdőív megtekinthető az 5. Mellékletben.

#### Tanárok:

Bölcsészettudományi Kar (BTK)	(15 fő)
Gazdasági- és Társadalomtudományi Kar (GTK)	(15 fő)
Természettudományi Kar (TTK)	(15 fő)

#### Hallgatók:

Bölcsészettudományi Kar (BTK)	(25 fő)
Gazdasági- és Társadalomtudományi Kar (GTK)	(25 fő)
Természettudományi Kar (TTK)	(25 fő)

## Hipotéziseim

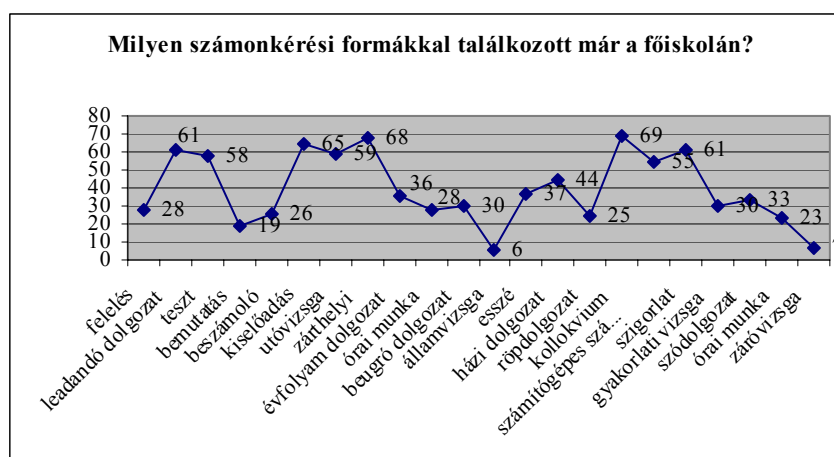
- A hallgatók a számonkéréseket nem tartják igazságosnak, reálisnak!
- Az osztályozás alapja nem csak a tanuló tudása lehet!
- A számonkérés eredménye és a tanár-diák kapcsolat között van összefüggés!

### 3. 1. Diákok kérdőívének értékelése

A kérdőív kitöltése során pozitív tapasztalatom volt, hogy a megkérdezett hallgatók szívesen válaszoltak a kérdéseimre. A karonkénti lebontások az 1. Mellékletben találhatók.

#### 1. Milyen számonkérési formákkal találkozott már a főiskolán?

A válaszokból az derült ki, hogy a hallgatók a számonkérési módok széles skálájával találkoztak a főiskolán. A legtöbbet említett formák a *kollokvium*, *zárthelyi* és a *kiselőadás* voltak, igaz a többit is elég nagy számban megjelölték (1. diagram).

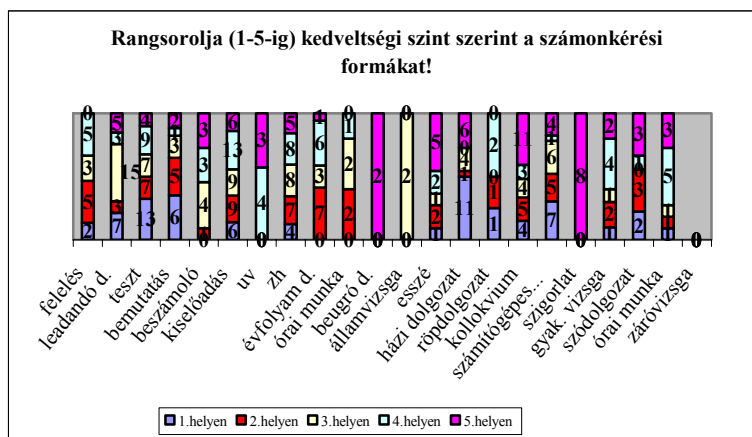


1. diagram

#### 2. Rangsorolja (1–5-ig) kedveltségi szint szerint a számonkérési formákat!

A diagramról jól leolvasható, hogy a diákok legtöbbször az év közbeni leadandó dolgozatokat jelölték meg első helyen (2. diagram).

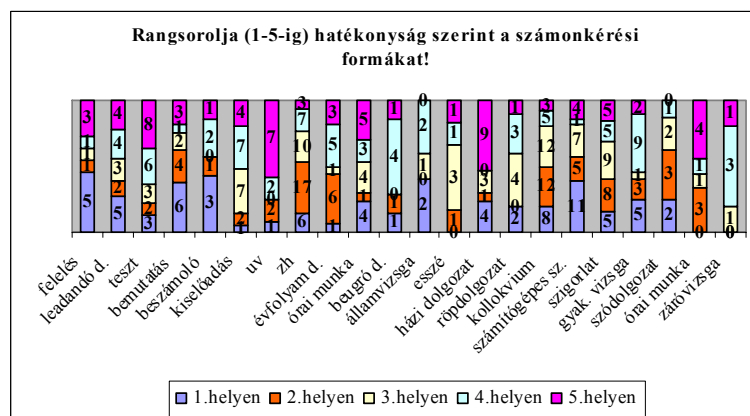
Kitűnik még az is, hogy inkább, azok vannak nagyobb számban, amelyeket otthon kell elkészíteni és utána csak be kell adniuk, vagy be kell mutatniuk valamilyen formában.



2. diagram

### 3. Rangsorolja (1-5-ig) hatékonyság szerint a számonkérési formákat!

Érdekes, hogy a legtöbben a számítógépes számonkérést tartják a leghatékonyabb számonkérési formának. Ezt a formát általában a pszichológiával kapcsolatos tárgyaknál szokták alkalmazni. Utána jelölték csak meg a zárt-helyit és a kollokviumot (3. diagram).



3. diagram

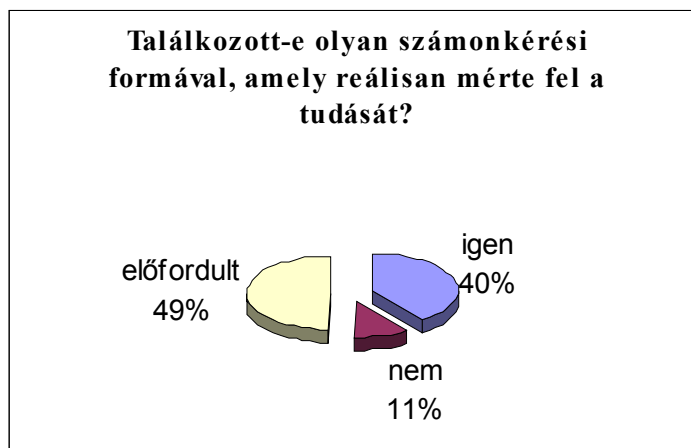
4. Melyik számonkérési formát részesíti előnyben?

A hallgatók nagy többségben az írásbeli számonkérést jelölték meg a szóbeli és a gyakorlati módokkal szemben. (4. diagram)



4. diagram

5. Találkozott-e olyan számonkérési formával, amely reálisan mérte fel tudását?



5. diagram

Egyértelműen leolvasható, hogy a hallgatók nagyobbik fele azt válaszolta, hogy már előfordult vele, hogy reálisan mérték fel tudását, de az „előfordultban” megbújik az is, hogy találkozott olyannal, amikor nem (5. diagram).

A kérdőívben meg is lehetett jelölni, hogy melyik ez a forma a legtöbben a kollokviumot írták be mind a három karon.

6. Találkozott-e olyan számonkérési formával, amely nem mérte fel reálisan a tudását?

68%-a válaszadóknak írta azt, hogy volt már olyan, hogy nem mérték fel reálisan a tudását. Jelentős százaléknak mondható ez (6. diagram).

Csekély az a szám, amikor a hallgató úgy érezte, hogy vele ilyen még nem fordult elő.

Mind a három karon úgy gondolták, hogy a teszt, és a számítógépes számonkérés az, amely nem méri fel reálisan a tudásukat.



6. diagram

Érdekes, hogy akkor a 3. kérdésnél miért jelölték meg ezt a legtöbben?

Ott úgy válaszolt a többség, hogy a számítógépes számonkérés az, amely a leghatékonyabb, viszont egy későbbi kérdésnél, pedig azt mondják, hogy ez nem méri fel reálisan a tudásukat.

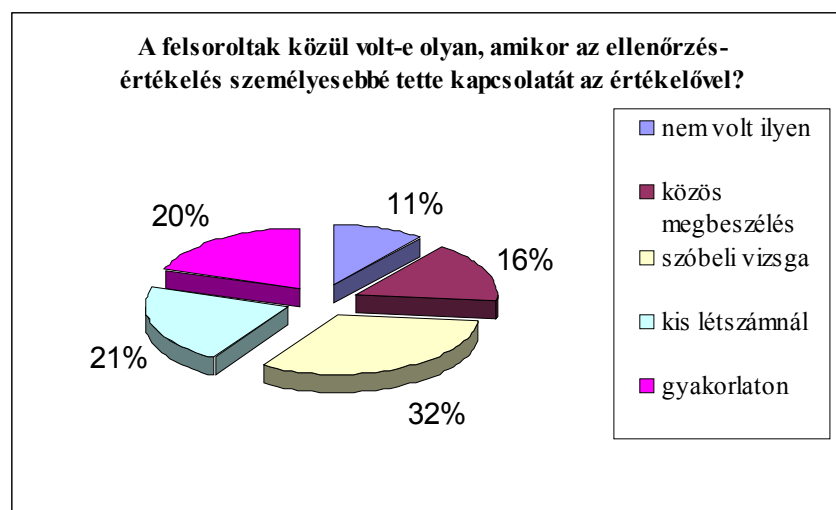
Hogy lehet egy számonkérési forma egyszerre hatékony is, és olyan is, ami nem méri fel reálisan a tudást?

7. A felsoroltak közül volt-e olyan, amikor az ellenőrzés-értékelés személyesebbé tette kapcsolatát az értékelővel?

A legtöbb diáknak volt olyan tapasztalata, amikor az ellenőrzés értékelés személyesebbé tette kapcsolatát az értékelővel (7. diagram).



A többség a szóbeli vizsgát jelölte meg. A természettudományi karon volt eltérő ez a kép, mert ott a gyakorlatot választották a legtöbben, de ez érthető is, mert nekik sokkal több ilyen típusú órájuk van. Gondoljunk csak a testnevelés szakosokra.



7. diagram

8. Véleménye szerint fontosak-e egyéb szempontok, mint például a számonkérés írásbeli/szóbeli volta, illetve gyakorisága?

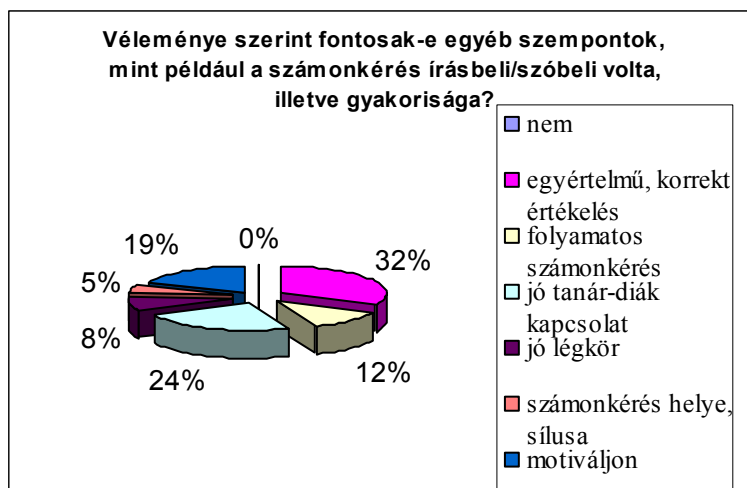
A hallgatók kivétel nélkül fontosnak tartották valamelyik szempontot. Senki sem válaszolt nemmel.

Az összesített diagramon látszik, hogy a nagyrészüket az egyértelmű és korrekt értékelést jelölte meg (8. diagram).

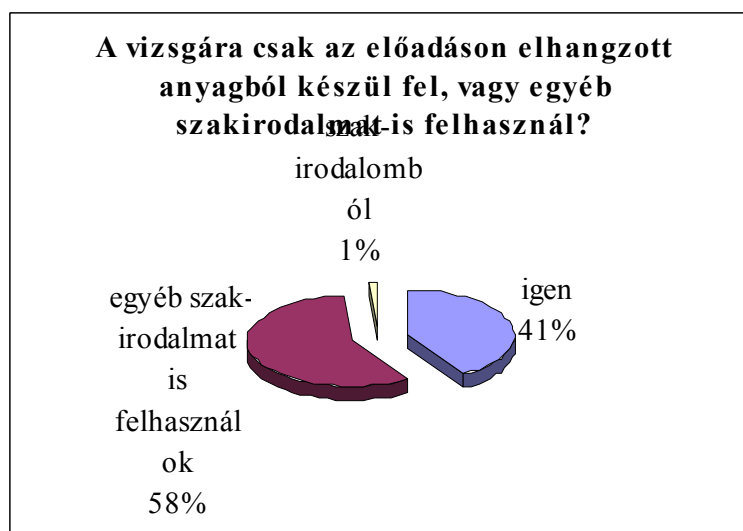
Összefüggésbe lehet hozni a 6. kérdésben kapott válasszal. A diákok többsége úgy érzi, hogy nem mérik fel reálisan a tudásukat, és ezek mellett megjelenik, hogy számukra fontos lenne, hogy egyértelműen és korrekten értékeljenek a tanárok. Ebből egyértelműen látható, hogy ezeken kellene változtatni.

Ha a karonkénti lebontást nézzük meg, akkor mind a három esetben teljesen más dominált.

A Bölcsészettudományi Karon az egyértelmű, korrekt értékelést, a Természettudományi Karon a jó tanár-diák kapcsolatot, a Gazdasági- és Társadalomtudományi Karon pedig a motivációt hiányolják.



8. diagram

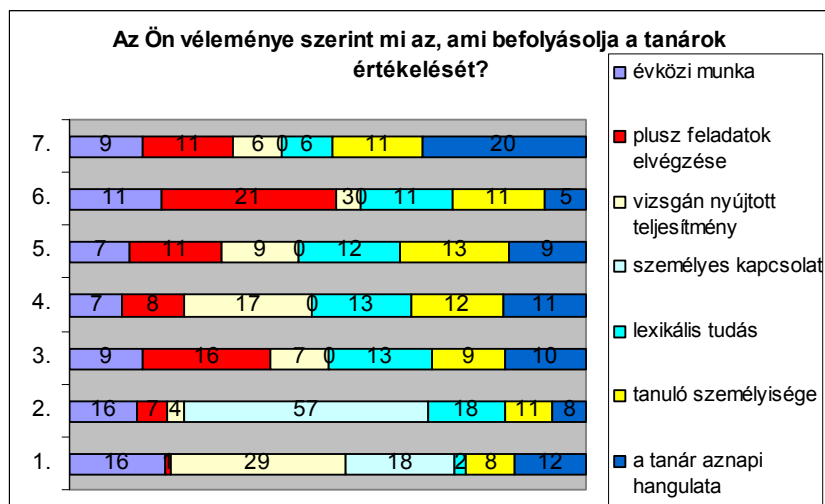


9. diagram

9. A vizsgákra csak az előadáson elhangzott anyagból készül fel, vagy egyéb szakirodalmat is felhasznál?

Elég nagy százalékban úgy nyilatkoztak, hogy nem csak az előadáson elhangzott anyagból készülnek fel, hanem egyéb szakirodalmat is felhasználnak (9. diagram). Kivételt képeznek a Gazdaság- és Társadalomtudományi

Karon tanuló diákok, mert ők szinte csak az előadáson elhangzott anyagot használja fel.

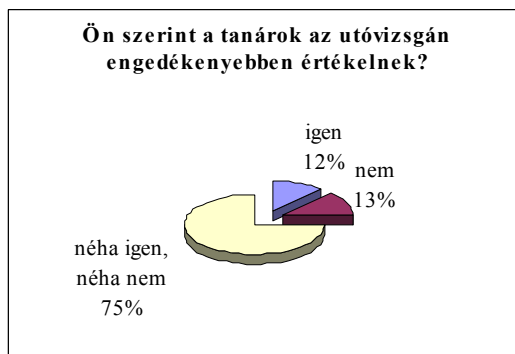


10. diagram

10. Az Ön véleménye szerint mi befolyásolja a tanárok értékelését?

A diagram eléggé szórt lett. (10. diagram) A hallgatók közül a legtöbben úgy tapasztalták, hogy a tanárokat a vizsgán nyújtott teljesítmény befolyásolja a legjobban, majd a személyes kapcsolat és a plusz feladatok elvégzése.

Elég érdekes, hogy volt olyan is, aki egyértelműen a tanár (10. diagram) aznapi hangulatát jelölte meg első helyen. Szomorú, hogy vannak olyan diákok, akiknek ez a tapasztalata, pedig, mint tudjuk a tanárt a fentiek nem befolyásolhatnák.



11. diagram

11. Ön szerint a tanárok az utóvizsgán engedékenyebben értékelnek?  
A hallgatók nem tudtak egyértelműen dönteni (11. diagram).

12. Használ-e Ön „nem megengedett eszközt” a számonkérések alkalmával?

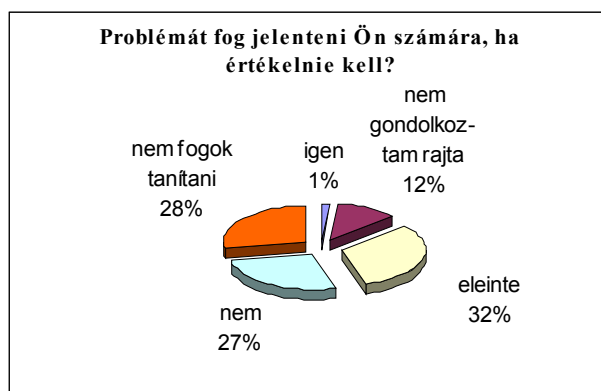
A diákok gyakran használnak „nem megengedett eszközöket” a számonkérések alkalmával. Sajnos ezzel szemben elég kevesen jelölték meg egyértelműen a nemet (12. diagram).

Így belátható az is, hogy a tanár nem fogja reálisan felmérni a tudását.



12. diagram

13. Problémát fog jelenteni Ön számára, ha értékelnie kell?



13. diagram

Egyértelműen három nagyobb csoport emelkedik ki ennél a kérdésnél (13. diagram).

Az első csoportba a hallgatók úgy gondolják, hogy pályájuk kezdetén gondot fog jelenteni az értékelés.

Egy másikban úgy látják, hogy számukra nem fog egyáltalán gondot jelenteni, ha értékelniük kell.

És a harmadik kiemelkedő csoport, pedig már most tudja – mielőtt még befejezné a főiskolát –, hogy nem fog tanítani.

Mint tudjuk az értékelés egy elég összetett feladat, amivel még azok is gondban vannak, akik már több éve tanítanak.

### **3. 2. A diákok kérdőívének összefoglalása**

Azt láthattuk, hogy a diákok a számonkérési formák széles skálájával találkozhatnak a főiskolán.

Kedveltségi szempontból azokat jelölték meg első helyen, amelyeket ott-hon kell elkészíteni, és félév közben kell beadni, vagy valamilyen formában kell bemutatni.

Hatékonyság szempontjából egyértelműen a számítógépes számonkérést emelték ki a hallgatók, ami azért is érdekes, mert egy későbbi kérdésnél már azt állapítják meg, hogy ez az a forma, ami a legkevésbé méri fel valósan a tudásukat?!

Elgondolkodtató, hogy miért írták a diákok, hogy ez hatékony számonkérési forma. Nem hatékonyabb egy olyan, mint például a kollokvium? Ott a tanár nem csak a kihúzott tételből tud kérdezni, hanem belekérdezhet más témákba is szűrőpróbaszerűen.

Míg a számítógépes számonkérésnél konkrét válaszok vannak, ahol a diáknak csak ki kell választania a megfelelőt. Lehet, hogy tudja melyik az, de lehet, hogy nem, ilyenkor tippelnek és csak a szerencsén múlik, hogy milyen osztályzatot kap.

A hallgatók többsége az írásbeli számonkéréseket részesíti előnyben.

Mi lehet előbbieknél az oka?

Talán azért, mert ha nem tanult, még akkor is a „nem megengedett eszköz” segítségével azt a látszatot tudja kelteni, mintha elsajátította volna az anyagot, amit számon kérnek tőle. Ha viszont szóban kellene vizsgáznia, akkor a tanár könnyen kideríthetné, hogy nem sajátította el megfelelően az ismereteket.

Mint láttuk, a diákok nagy része (79%-a) valamilyen formában alkalmaz „nem megengedett eszközt” a számonkérések alkalmával.

Ha készülnek a számonkérésre, akkor nem csak az előadáson elhangzott anyagból teszik, hanem különböző szakirodalmakat is felhasználnak.

A diákok 40%-a találkozott már olyan számonkérési formával, amely reálisan mérte fel a tudását, ez a forma a kollokvium volt.

Kitűnik, hogy a hallgatók nagy részénél „előfordult”, hogy találkoztak ilyennel. Náluk dominánsabb az, hogy kevésbé volt részük olyan számonkérési formában, amely reálisan mérte fel a tudásukat.

Ezzel összefügg az is, hogy a hallgatók szeretnék elérni, hogy tanáraik egyértelműen és korrekten értékeljék őket.

A legtöbb hallgatónak (89%) volt már olyan tapasztalata, amikor az ellenőrzés-értékelés alatt személyesebb kapcsolat alakult ki a tanárával. Ez főként szóbeli vizsgák alkalmával történt.

A diákok a kérdőív tanulsága szerint úgy érzik: hogy

- vagy nem fog egyáltalán gondot jelenteni, ha értékelniük kell,
- vagy csak a pályájuk kezdetén,
- vagy egyértelműen már most kijelentik, hogy nem is fognak tanítani.

Érdekes lenne megvizsgálni azt, ha pár év múlva – amikor már tanítanak – feltenném azt a kérdést, hogy jelen helyzetben hogy érzik, problémát jelent-e az értékelés, akkor mit válaszolnának.

Ha csak azt végiggondoljuk, hogy mennyi szociálpszichológiai tényező van, amely befolyásolja a tanár értékelését, akkor képesek lesznek ezeken túl lépni és reálisan értékelni?

Vizsgálatom *első hipotézisét* ezáltal úgy értékelhetjük, hogy a diákok pozitív és negatív élményeket is gyűjtöttek eddigi pályafutásuk során, de túlnyomó részben nem tartják a számonkérési formákat igazságosnak és reálisnak.

*Második hipotézisem* tekintetében azt állapíthatjuk meg, hogy az osztályozás alapja a diák tudása.

Fontos megemlíteni, hogy vannak olyan diákok, akik azt tapasztalták, hogy a tanár aznapi hangulata befolyásolja az értékelését elsőként, de szerencsére ez nem olyan kimagasló.

*Harmadik felvetésemre* azt a megállapítást kaptam, hogy a legtöbb hallgató úgy érzékeli a főiskolán, hogy a számonkérés eredménye, és a tanár-diák viszonya között van összefüggés. A tanárok, a diákokat a vizsgán nyújtott teljesítményük alapján értékelik elsőként, és csak ezek után jelölték meg a tanulóval való kapcsolatot. Viszont fontos megemlíteni, hogy a személyes kapcsolatot a diákok csak az első és második helyen írták be. Ami azt jelenti, hogy ők úgy tapasztalják, hogy ez igen is befolyásoló tényező az értékelésnél.

### 3.3. A tanárok kérdőívének értékelése

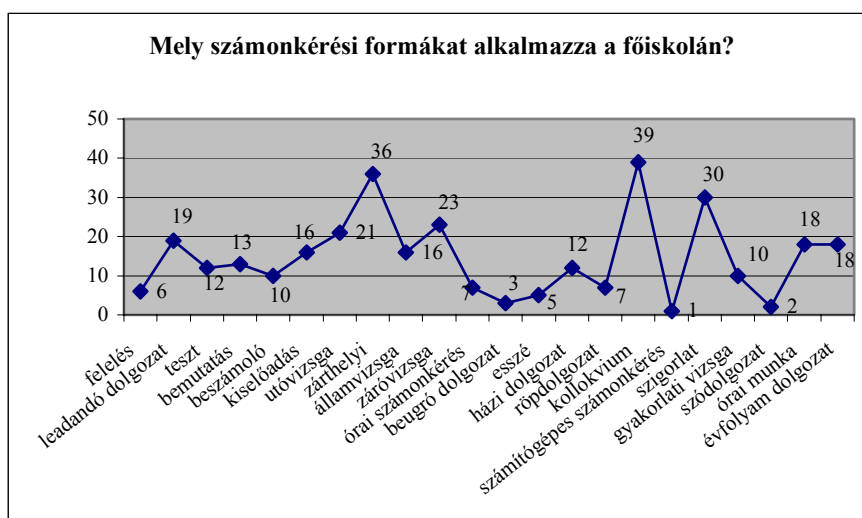
A tanárok kérdőívének kitöltése során érték pozitív és negatív tapasztalatok is.

Voltak olyanok, akik szívesen válaszoltak a kérdésekre és még az is érdekelte őket, hogy ha készen lesz a felmérés, akkor hol tudják majd megtekinteni az eredményét. De sajnos voltak olyanok is, akik csak a hibákat keresték benne.

#### 1. Mely számonkérési formákat alkalmazza a főiskolán?

Mint látható a tanárok szép számmal alkalmazzák a felsorolt számonkérési formákat (14. diagram).

Ezek között voltak olyanok is, amik elő vannak írva és voltak olyanok is, amelyeket ők választhatják ki.

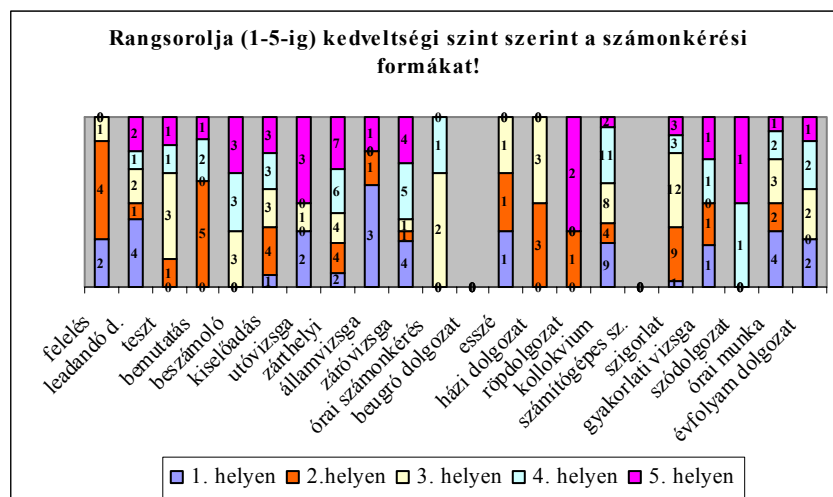


14. diagram

#### 2. Rangsorolja (1–5-ig) kedveltségi szint szerint a számonkérési formákat!

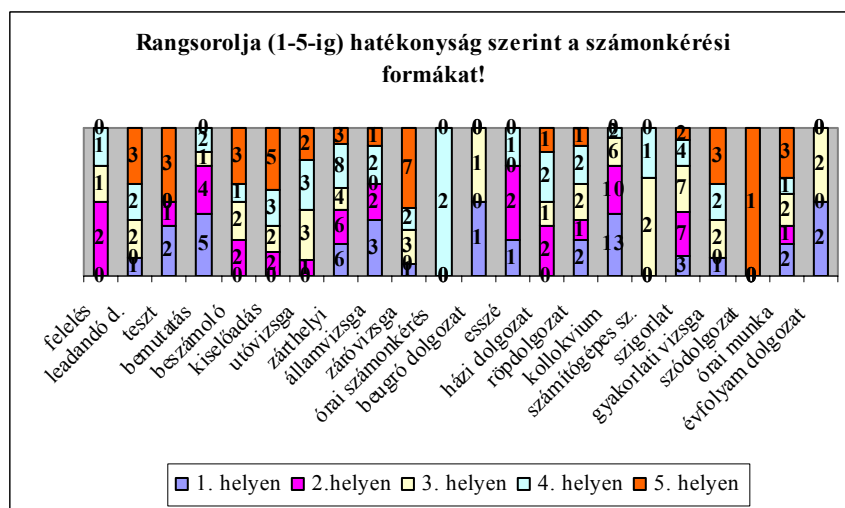
A tanárok elsősorban a szóbeli vizsgákat kedvelik jobban, ezen belül is a kollokviumot és a szigorlatot (15. diagram). Talán azért, mert így a diákkal személyes kapcsolatba kerülnek, ezen kívül, jobban meg tudják ítélni a teljesítményüket.

Érdekes hogy a zárthelyit utolsó helyre tették.



15. diagram

3. Rangsorolja (1–5-ig) hatékonyság szerint a számonkérési formákat!  
 Hatékonyság szerinti megközelítésből is a kollokviumot és a szigorlatot jelölték meg.  
 Legutolsó helyre került a záróvizsga (16. diagram).



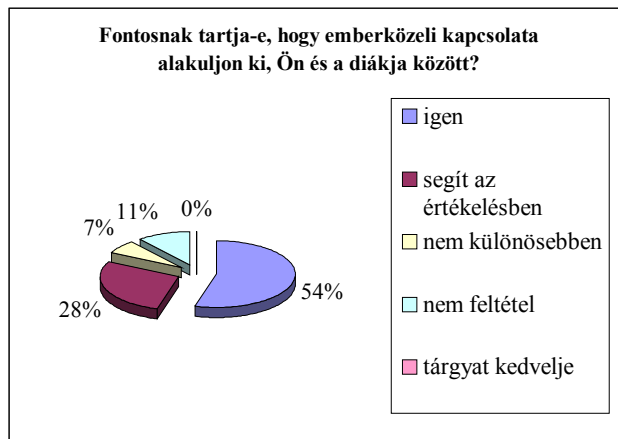
16. diagram



4. Fontosnak tartja-e, hogy emberközi kapcsolat alakuljon ki, Ön és a diákja között?

A tanárok elég nagy része úgy gondolja, hogy fontos, hogy emberközi kapcsolat alakuljon ki a diákjával.

Ezen kívül azért is tartják fontosnak, mert segíti az értékelést, ha jobban ismeri a hallgatóját (17. diagram).



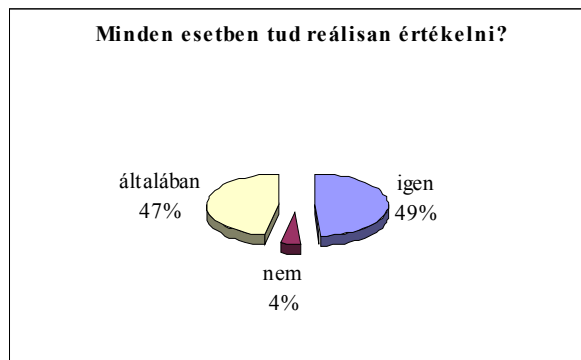
17. diagram

5. Minden esetben tud reálisan értékelni?

Fontos kérdés.

A többség úgy nyilatkozott, hogy tud reálisan értékelni. A másik kiemelkedő csoport úgy érzi, hogy van, amikor sikerül reálisan értékelnie, de van, amikor nem (18. diagram).

Elég csekély számban jelölték meg azt a választ, hogy nem.

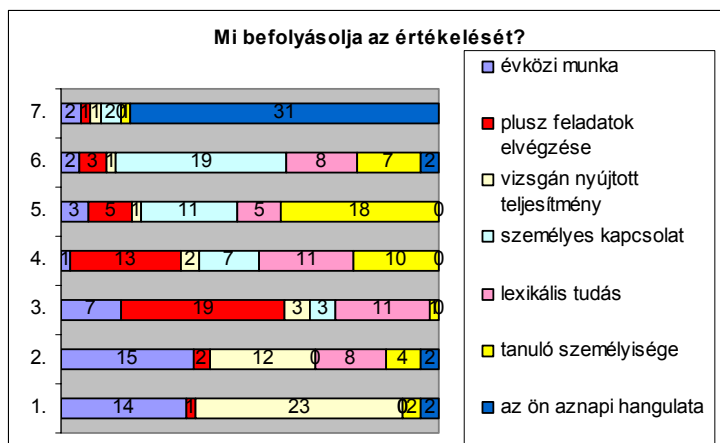


18. diagram

#### 6. Mi befolyásolja az értékelését?

A tanárok első helyen, a vizsgán nyújtott teljesítményt ezek után az évközi munkát, harmadik helyen a plusz feladatok elvégzését jelölték meg. Az utolsó helyre került egyértelműen az aznapi hangulatuk (19. diagram).

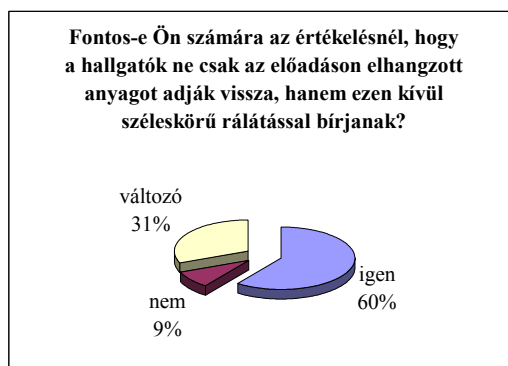
A személyes kapcsolatot az utolsó helyeken jelölték meg. Számukra nem olyan mérvadó az értékelésnél ez, mint ahogy azt a diákok gondolják.



19. diagram

7. Fontos-e Ön számára az értékelésnél, hogy a hallgató ne csak az előadáson elhangzott anyagot adják vissza, hanem ezen kívül széleskörű rálátással bírjanak?

A tanárok igenis fontosnak tartják, hogy hallgatóik olvassanak minél több szakirodalmat, és általuk széles körben tegyenek szert szakmai ismeretekre.

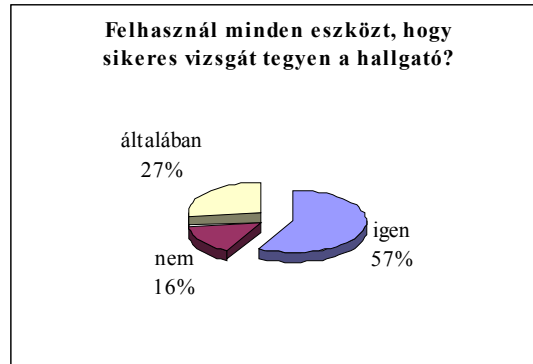


20. diagram

8. *Felhasznál minden eszközt, hogy sikeres vizsgát tegyen a hallgató?*

Szeretnék elérni a tanáraink, hogy minden vizsgán legalább „megfeleltet” megkapjuk szereplésünkre (21. diagram).

De kérdés, ha nem tudunk, akkor is megkapjuk?

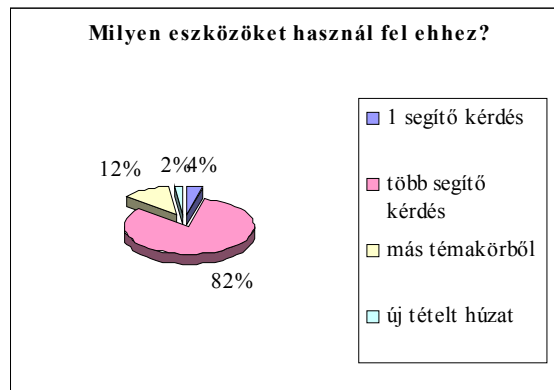


21. diagram

9. *Milyen eszközöket használ fel ehhez?*

Segítségül a tanárok általában több kérdést tesznek fel.

Elgondolkodtató, hogy ha valaki nem tud, akkor segítség-e számára, ha még többet kérdeznek tőle? (22. diagram).

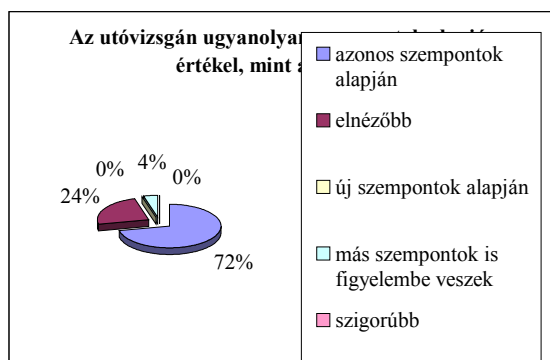


22. diagram

10. Az utóvizsgán ugyan olyan szempontok alapján értékel, mint a vizsgán?

A tanárok nem tesznek különbséget vizsga és utóvizsga között. Ugyan úgy értékelnek mind a két alkalommal (23. diagram).

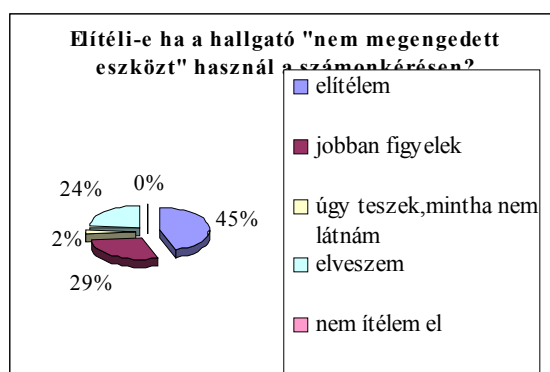
Karonkénti lebontás tanúsága szerint kivételt képeznek a Természettudományi Karon tanító tanárok, mert náluk a többség az utóvizsgán engedékenyebben értékel.



23. diagram

11. Elítéli-e ha a hallgatója „nem megengedett eszközt” használ a számonkérésen?

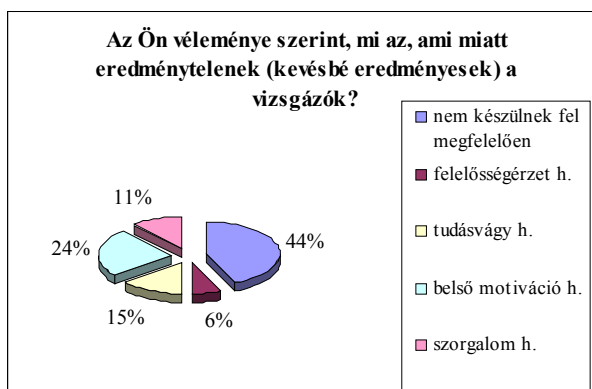
Szinte egyhangúan elítélik a tanárok, ha „nem megengedett eszközt” használ a tanuló a számonkérés alkalmával. A szankciók mások, valaki jobban odafigyel legközelebb arra a hallgatóra, akinél már tapasztalta ezt, valaki el is veszi a dolgozatot (24. diagram).



24. diagram

12. Az Ön véleménye szerint, mi az, ami miatt eredménytelenek (kevésbé eredményesek) a vizsgázók?

Úgy érzik a tanárok, hogy a „mai diákok” nem készülnek fel megfelelően a számonkérésekre. Ezen kívül hiányzik belőlük a belső motiváció és a tudásvágy.

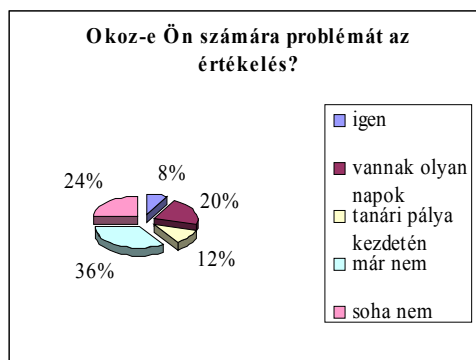


25. diagram

13. Okoz-e Ön számára problémát az értékelés?

A válaszok eléggé szórtak (26. diagram). A legtöbbjüknek már nem okoz problémát az értékelés. Egy másik nagyobb csoport azt jelölte meg, hogy soha nem is okozott problémát, ha értékelniük kellett.

Kevés százalékban mutatta ki a kérdőív, hogy vannak tanárok, akiknél még mai napig problémát okoz, vagy vannak olyan napok, amikor problémát okoz, ha értékelniük kell.



26. diagram

### 3.4. A tanárok kérdőívének összefoglalása

A tanárok a számonkérési formáknak széles skáláját alkalmazzák. Ezek között vannak, amik elő vannak írva és vannak olyanok is, amelyeket ők választanak ki.

A számonkérések esetében a szóbeli formákat kedvelik és e mellett, ugyanezeket tartják a leghatékonyabbnak is, mégpedig a kollokviumot és a szigorlatot.

Úgy gondolják, hogy ezekkel reálisan fel tudják mérni a hallgatóik tudását.

A tanárok nagy része gondolja azt, hogy fontos, hogy emberközi kapcsolat alakuljon ki a diákjával, sőt ezek mellett segíti az értékelésben is. De hogyan segíti az értékelésben? Szét tudja választani magában ezt a kapcsolatot úgy, hogy az ne befolyásolja az értékelésnél?

A többsége a tanároknak úgy érzi, hogy minden esetben tud reálisan értékelni. A másik nagyobb csoport, pedig azt jelölte meg, hogy „általában” tud reálisan értékelni.

Nem tesznek különbséget vizsga és utóvizsga értékelése között, mindig ugyan olyan szempontok alapján értékelnek. Egy kisebb százalék mondja azt, hogy Ő elnézőbb az utóvizsgákon.

A tanárok jelentős százalékban azt írták, hogy a hallgató vizsgán nyújtott teljesítménye és a plusz feladatok elvégzése az, ami befolyásolja az értékelésüket. Az aznapi hangulatukat szinte a legutolsó helyen jelölték meg. Ennél a kérdésnél érdekelne, hogy teljesen a szívükből jelölték-e meg a válaszaikat. És ha igen, akkor a diákok miért érzik ezt másképpen?

Az előbbieken túl fontosnak tartják, hogy diákjaik tájékozottak legyenek, úgy, hogy a fontos szakirodalmakkal megismerkedjenek. Könyveket és újságokat olvassanak.

Minden eszközt felhasználnak, ha egy hallgató valami miatt gyengébben szerepel a számonkérésen. Ezek az eszközök a „plusz segítő” kérdések vagy más témakörben való jártasság felmérése.

Ez a hallgatónak a jobbik esetben segíteni fog, de a rosszabbik esetben még a jegyét is leronthatja.

Egyhangúan elítélik a tanárok a „nem megengedett eszköz” használatát a számonkéréseken. A szankciók mindenkinél mások.

Úgy érzik, hogy a mai diákok nem készülnek fel megfelelően, a számonkérésekre, ezek mellett hiányzik belőlük a tudásvágy és a felelősségérzet.

A mai hallgatók nem vágnak a tudásra?

#### 4. ÖSSZEGZÉS

Fontosnak tartom a témát, amivel a dolgozatomban foglalkoztam. Néha örültem, és néha kétségbe estem, miközben értékeltem a kérdőíveket.

Mindannyian tapasztalhatjuk, hogy a főiskolai tanulmányok időszakában a mérés és értékelés központi szerepet foglal el. Nem lehet elkerülni, kikerülni.

Elég sok számonkérési formával találkozunk. Van, amelyiket kedveljük és van olyan, amelyiket nem. Erről megoszlanak a vélemények.

A hallgatók sajnos elég nagy számban tapasztalták már, hogy tanáraik nem mérik fel reálisan tudásukat. Szerencsére azért vannak olyan diákok is, akik már találkoztak olyan számonkéréssel, amely megfelelő képet alkotott tudásukról.

A tanárok úgy érzik, hogy megpróbálnak reálisan értékelni, s elég csekély számban válaszolták azt, hogy nem minden esetben sikerül ez a törekvésük.

Érdekesség képen megnéztem, hogy hogyan alakul a tanárok reális értékeléséről alkotott vélemény és az oktatóként eltöltött idő aránya.

Azok, akik nem olyan rég vannak a tanári pályán, elég nagy százalékban biztosak abban, hogy tudnak reálisan értékelni. (78,6%) Viszont minél régebben dolgoznak oktatóként, annál jobban elbizonytalanodtak.

Ennek mi lehet az oka? Talán az, hogy minél „beljebb halad” az értékelés rögzös útján, annál több probléma merül fel benne, annál több szociálpszichológiai tényező befolyásolja/befolyásolhatja, vagy rájön, hogy nem is szeret értékelni. Ehhez hasonló okok merülnek/merülhetnek fel a személyében, amelyek miatt egyre jobban átértékelődik reális értékeléséről alkotott véleménye.

Míg a dolgozat készült sokat töprengtem! Van egyáltalán olyan számonkérési forma, amely reálisan méri fel a diák tudását? Hiszen, ha belegondolunk, hogy milyenek a diákok? Viszi őket az ár. És ha nincs kedve tanulni, vagy inkább elmegy szórakozni, akkor a könnyebbik utat fogja választja. Olyan eszközhöz nyúl, amely „nem megengedett” egy számonkérés alkalmával.

Felmerül a kérdés, hogy milyen tudást ítél meg a tanár?

Azt a tudást, amit a hallgató tud? Nem. Azt a tudást, ami azon a „kis papírkán” van, amelyet készített, hogy mégse legyen elégtelen az a jegy, amelyet kapni fog. Minderről az értékelő semmit nem tud.

És ott van a tanár szemszöge, amikor ott ül a diákkal szemben, vagy éppen értékeli a dolgozatát. Mik játszhatnak közre az értékelésnél?

A tanárok úgy ítélik meg, hogy fontos, hogy emberközeli kapcsolat alakuljon ki közöttük és diákja között. Ezek mellett megjelenik az is, hogy ez a

kapcsolat fontos, mert segít az értékelésben. Azaz befolyásolja az értékelést! De ha befolyásolja az értékelését, akkor az már nem lesz reális.

Ezek ellett említésre méltó még az is, hogy a diákok úgy érzik, hogy tanáraik az értékelés során figyelembe veszik a személyes kapcsolatot. Úgy gondolják, hogy akit a tanár ismer, az jobb jegyet kap.

Ezzel szemben a tanárok számára nem olyan fontos a személyes kapcsolat. Fontosnak tekintik, de nem azért, mert akkor a diák jobb jegyet fog kapni, hanem azért, hogy mint embert minél jobban megismerje, és azt hozza ki belőle, ami személyiségében rejlik (4. melléklet).

Sajnos van olyan tanár, aki azért ad jobb jegyet a diákjának, mert ismeri vagy azért elnézőbb vele.

A személyes kapcsolat nem probléma addig a pontig, míg a tanárt értékelését nem befolyásolja.

Ha ezt a kérdést egy kívülálló szemével nézzük, akkor igen is fontos, hogy a tanár ismerje diákjait. Sok mindenben segíthet neki. Velem is előfordult már ilyen.

A tanáromat már régóta ismertem, Ő tudta, hogy mire vagyok képes, mivel már több éve tanított. Vizsgáznunk mentem hozzá és látta, hogy valami problémám van. Én tanultam, rendesen, de amikor odakerültem, hogy megszólaljak szinte nem jutott semmi se az eszembe. Tudtam, de minden olyan nehezen jött ki belőlem. A majd megkérdezte, hogy mi történt, én elmondtam neki. Nem is faggatott tovább, beírta a jegyet, ami szerintem, nem azt tükrözte, amit én a vizsgán nyújtottam.

A tanár jól döntött vagy nem?

Az előző példa mellé, még ha azt is meg nézzük, hogy a tanárok azt írták a kérdőívben, hogy a plusz feladatok elvégzése után az értékelésüket a vizsgán nyújtott teljesítmény befolyásolja a legjobban.

Nehéz ebben a témában megfelelő választ kapni.

A távlati céljaim, hogy bizonyos tényezőkkel tovább foglalkozzak, melyek vizsgálatokat végezzek és e mellett, ha lehet feltárni e problémák okait. Majd lehetőségem szerint ezekre a problémákra szeretnék megfelelő megoldást találni.

Konkrétan, hogy melyek azok a tényezők, amelyek befolyásolják a tanárok értékelését? Hogyan lehetne elérni, hogy reálisabb legyen az értékelés?

Ezekre a kérdésekre más tanárképzéssel foglalkozó intézmények gyakorlata alapján is szeretnék választ kapni, és ezeket az eredményeket összehasonlítva újabb megállapításokat tenni.

*„Nem az a feladatunk, hogy megsejtsük, mit hoz a jövő, hanem az, hogy mai munkánkkal mi alakítsuk.”*

*Braun*



## 5. BIBLIOGRÁFIA

- Ágoston György–Nagy József–Orosz Sándor:** Méréses módszerek a pedagógiában. Budapest, Tankönyvkiadó, 1974.
- Báthory Zoltán:** Tanulók, iskolák, különbségek. Budapest, OKKER Kiadó, 1997.
- Báthory Zoltán:** Értékelés a pedagógiában. Pedagógiai Szemle, 1972.
- Báthory Zoltán:** Az iskolai értékelés múltja és jelene. Köznevelés, 1985.
- Báthory Zoltán:** A pedagógiai értékelés és a közoktatás szabályozási mechanizmusai. Veszprém, Művelődési Minisztérium Vezetőképző és Továbbképző Intézet – Megyei Pedagógiai Intézet, 1987.
- Báthory Zoltán:** A pedagógiai értékelés és annak tantervi alkalmazása. Magyar Pedagógia, 1978. 2. sz.
- Báthory Zoltán:** Miért kell nekünk vizsgarendszer? In: Sáska Géza–Vidákovich Tibor (szerk.): Tanterv vagy vizsga. Budapest, Edukáció, 1990.
- Dr. Bodosi Béla–Gombocz Gábor–Tóth Eszter–Pásztor Júlia–Kovács Kálmán:** A tanulmányok ellenőrzése és értékelése különböző felsőoktatási intézményekben végzett felmérések alapján. In: Budapest, Új Pedagógiai Közlemények, 1999.
- Csapó Benő:** A tanulói teljesítmények értékelésének méréses módszerei. In: Pöcze Gábor (szerk.): A közoktatási intézmények tevékenységének tervezése és ellenőrzése. Budapest, OKI, 1997.
- Csapó Benő:** A kognitív pedagógia. Budapest, Akadémia Kiadó, 1992.
- Csapó Benő:** Az iskolai tudás. Budapest, Osiris Kiadó, 1998.
- Demeter Katalin:** Az iskolai tanulás értékelési rendszerének fejlesztése. Új Pedagógiai Szemle, 1985. 7–8. sz.
- Demeter Katalin:** Gyakori hibák az iskolai értékelésben. Hajdú–Bihar megye, Módszertani segédanyagok. MPI, 1987.
- Dr. Démuth Ágnes:** Az értékelő megnyilatkozásairól. Módszertani Közlemények, 2004. 5. sz.
- Falus Iván:** Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Budapest, Keraban Kiadó, 1993.
- Falus Iván (szerk.):** Didaktika. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1998.
- Falus Iván–Ollé János:** Statisztikai módszerek pedagógusok számára. Budapest, OKKER Kiadó, 2000.
- Golnhofer Erzsébet–M. Nádasi Mária–Szabó Éva:** Készülünk a vizsgáztatásra. Budapest, Korona Kiadó, 1993.
- Golnhofer Erzsébet:** A tanulók teljesítményének értékelése. In: A pedagógia és a pedagógusok. Budapest, Akadémia Kiadó, 1989.
- Golnhofer Erzsébet:** Pedagógiai értékelés. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1998.
- Halász Gábor–Lannert Judit:** Jelentés a magyar közoktatásról. Budapest, OKI, 1997.
- Hegedűs T. András:** Megmérettetés és minősítés: a vizsga mint kulturális jelenség. In: Sáska Géza–Vidákovich Tibor (szerk.): Tanterv vagy vizsga. Budapest, Edukáció, 1990.

- Kiss Árpád:** Mérés, értékelés, osztályozás. Budapest, Tankönyvkiadó, 1978.
- Kiss Árpád:** A tanulás értékelése és javítása. Pedagógiai Szemle, 1968. 10. szám
- Kiss Margit–Mezősi Károly–Parlik Oszkárné:** Értékelés a pedagógiában. Budapest, Országos Köznevelési Intézet, 1997.
- Loránd Ferenc:** Hét kérdés – hét válasz az értékelés funkciójáról. Új Pedagógiai Szemle 1998. 4. sz.
- M. dr. Bartal Andrea–Dr. Széphalmi Ágnes:** Adatgyűjtés és statisztikai elemzés a pedagógiai gyakorlatban. Budapest, Tankönyvkiadó, 1982.
- Mihály Ildikó:** Helyzetjelentés a teljes körű pedagógiai mérések nemzetközi gyakorlatából. Új Pedagógiai Szemle, 2002. 1. sz.
- Mihály Ottó:** Kérdések az iskolai vizsgákról. Új Pedagógiai Szemle, 1994. 6. sz.
- Mihály Ottó:** Az iskolai nevelés és a vizsga kölcsönhatásai. In: Sáska Géza–Vidákovich Tibor (szerk.): Tanterv vagy vizsga. Budapest, Edukáció, 1990.
- Nagy József:** Egységes és differenciált vizsgakövetelmények, egységes és differenciáló értékelés. Szeged (kézirat) 1991.
- Nagy József:** A vizsgák magyarországi jövőjéről. Új Pedagógiai Szemle 1994. 6. sz.
- Nagy József:** Vizsga: de milyen? Educatio, 1995. 5. sz.
- Nagy József:** A kognitív rutinok pedagógiai jelentősége. Iskolakultúra, 1998. 5. sz.
- Nagy József:** A diagnosztikus vizsga elméleti alapjai. In: Sáska Géza–Vidákovich Tibor (szerk.): Tanterv vagy vizsga. Budapest, Edukáció, 1990.
- Nagy Sándor (szerk.):** Pedagógiai Lexikon. Budapest, Akadémia Kiadó, 1978.
- Németh András:** A reformpedagógia múltja és jelene. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1996.
- Németh András–Ehrenhard Skiera:** Reformpedagógia és az iskola reformja. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999.
- Orosz Sándor:** Pedagógiai mérések. Budapest, Korona Kiadó, 1994.
- Orosz Sándor:** A tanulók tudásszintje és az eredményeket befolyásoló néhány tényező. In: Veszprém, Kibocsátó tudásszint II. 1991.
- Pócze Gábor (szerk.):** A köznevelési intézmények tevékenységének tervezése és ellenőrzése. Budapest, OKI, 1997.
- Réthy Endréné:** Teljesítményértékelés és tanulási motiváció. Budapest, Tankönyvkiadó, 1989.
- Sáska Géza–Vidákovich Tibor (szerk.):** Tanterv vagy vizsga. Budapest, Edukáció, 1990.
- Sáska Géza:** Mit osztályoznak a tanárok? Új Pedagógiai Szemle, 1991. 1–2. sz.
- Setényi János:** A minőség iskolája: ellenőrzés, értékelés és biztosítás. In: Pócze Gábor (szerk.): A köznevelési intézmények tevékenységének tervezése és ellenőrzése. Budapest, OKI, 1997.
- Szabó Judit:** Vizsgák, vizsgarendszerek – máshol, másképpen. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 7-8. sz.
- Szabó L. Tamás:** Minőség és minősítés az iskolában. Budapest, Keraban Kiadó, 1993.
- Dr. Szilvási László:** A szociológiai kutatás módszertana
- Szokolszky István:** A tanulók értékelése és osztályozása. Budapest, OPI, 1964.

- Vámos Ágnes:** Értékelés az iskolában. In: A pedagógusok pedagógiája. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Vámos Ágnes:** A pedagógusok értékfogalmának elemzése metaforahálójával. In: A pedagógusok pedagógiája. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Vári Péter (szerk.):** Monitor '95. A tanulók tudásának felmérése. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 1997.
- Vidákovich Tibor:** Diagnosztikai pedagógiai értékelés. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1990.
- Vidákovich Tibor:** A diagnosztikai vizsgarendszer – kísérlet három éve. Pedagógiai diagnosztika, 1993.
- Vidákovich Tibor:** A diagnosztikus vizsgáztatás módszerei és eszközei. In: Sáska Géza–Vidákovich Tibor (szerk.): Tanterv vagy vizsga. Budapest, Edukáció, 1990.